

4

L'anxiété liée au travail scolaire

Pour de nombreux élèves, les devoirs et les tests sont plus une source d'anxiété profonde qu'une incitation à apprendre. Ce chapitre examine la prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire chez les élèves et montre que cette anxiété peut affecter non seulement leur performance, mais aussi leur bien-être en général. Il se termine par un examen des mesures que les enseignants et les parents peuvent prendre pour réduire l'anxiété des élèves à l'école.



Certains élèves voient les tests et les défis scolaires comme un moyen de s'améliorer, mais de nombreux autres sombrent dans l'anxiété lorsqu'ils ne parviennent pas à mener des tâches à bien à l'école, éprouvent des difficultés à faire leurs devoirs à la maison ou savent qu'ils passeront des tests sous peu. C'est particulièrement vrai chez les élèves qui n'ont pas confiance en leurs capacités ou qui croient qu'ils n'ont de valeur que s'ils font mieux que les autres (Zeidner, 2007).

Que nous apprennent les résultats ?

- Il est courant que le travail scolaire suscite de l'anxiété chez les élèves de 15 ans. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, plus d'un élève sur deux s'inquiète souvent à propos de la difficulté des examens et se sent très angoissé, même s'il s'est bien préparé.
- L'anxiété est plus fréquente chez les filles que chez les garçons. Quelque 64 % des filles, contre 47 % des garçons, se disent d'accord ou tout à fait d'accord avec l'affirmation « Même si je suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) ». Dans tous les pays et économies sauf au Japon, les filles sont aussi plus susceptibles que les garçons de déclarer qu'elles sont très tendues quand elles étudient et qu'elles deviennent nerveuses quand elles ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école.
- L'anxiété liée au travail scolaire est en relation négative avec les résultats scolaires et la satisfaction à l'égard de la vie.
- Les élèves qui déclarent que leur professeur de sciences adapte son cours aux besoins de la classe et leur apporte une aide individualisée sont moins susceptibles d'être angoissés par leur travail scolaire.
- Les filles que leurs parents encouragent à avoir confiance en elles sont moins susceptibles de se dire tendues quand elles étudient.

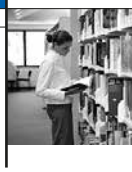
L'anxiété liée au travail scolaire et aux contrôles, qui s'ajoute à la pression d'obtenir de meilleures notes et à la peur d'en recevoir de mauvaises, est l'une des sources de stress les plus souvent citées par les enfants et les adolescents d'âge scolaire. Les élèves qui souffrent d'anxiété sont plus susceptibles d'avoir de mauvais résultats, d'être souvent absents de l'école, voire d'être affectés par le décrochage scolaire (Cortina, 2008 ; Ramirez et Beilock, 2011). Des niveaux excessifs d'anxiété peuvent aussi nuire au développement social et affectif des élèves et à leur estime de soi, les inciter à consommer des substances psychoactives pour réduire leur stress et les mener à l'épuisement (Salend, 2012 ; Zeidner, 1998).

PRÉVALENCE DE L'ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE CHEZ LES ÉLÈVES DE 15 ANS

L'anxiété comporte plusieurs dimensions, et l'enquête PISA 2015 a choisi de se concentrer sur les réactions cognitives et affectives des élèves face au travail scolaire. Lors de l'enquête PISA 2015, les élèves ont indiqué dans quelle mesure ils étaient d'accord ou non (« Tout à fait d'accord », « D'accord », « Pas d'accord » ou « Pas du tout d'accord ») avec les affirmations suivantes : « J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle » ; « J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école » ; « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) » ; « Je suis très tendu(e) quand j'étudie pour un contrôle » ; et « Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un exercice à l'école ». Les questions PISA couvrent donc l'anxiété liée à la fois au travail scolaire et aux contrôles. Les réponses des élèves à ces questions ont été utilisées pour construire l'indice d'anxiété liée au travail scolaire, normalisé de sorte que sa moyenne est égale à 0 et son écart-type, à 1, dans les pays de l'OCDE. Des valeurs positives (négatives) de l'indice indiquent que les élèves font état d'un degré d'anxiété plus élevé (moins élevé) que ne le font en moyenne les élèves de l'OCDE.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 59 % environ des élèves déclarent avoir souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle, et 66 %, avoir peur d'avoir de mauvaises notes. Quelque 55 % des élèves affirment être très angoissés même quand ils se sont bien préparés pour un contrôle ; 37 %, être très tendus lorsqu'ils étudient ; et 52 %, devenir nerveux quand ils ne savent pas comment résoudre un exercice à l'école (voir le tableau III.4.1). Il existe une faible relation négative entre les résultats des systèmes d'éducation aux épreuves PISA et l'anxiété déclarée par les élèves. Parmi les trois pays où les élèves ont fait état de la plus grande anxiété liée au travail scolaire, le Brésil et le Costa Rica obtiennent des résultats nettement inférieurs à la moyenne, tandis que Singapour est le premier au classement de l'enquête PISA 2015 (voir le tableau III.4.5 et le graphique I.2.13).

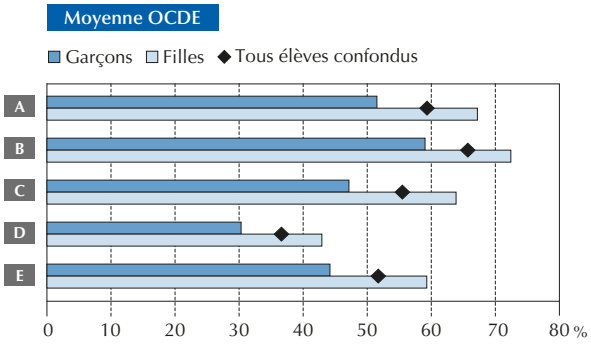
Dans tous les pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015, les filles font état d'une plus grande anxiété que les garçons (voir le tableau III.4.5). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les garçons sont environ 13 points de pourcentage moins susceptibles que les filles de déclarer qu'ils deviennent très tendus quand ils étudient (voir le graphique III.4.1).



Graphique III.4.1 ■ Prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire, selon le sexe

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec les affirmations suivantes

A J'ai souvent peur d'avoir des difficultés à réussir un contrôle
B J'ai peur d'avoir de mauvaises notes à l'école
C Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e)
D Je suis très tendu(e) quand j'étudie
E Je deviens nerveux/nerveuse quand je ne sais pas comment résoudre un exercice à l'école



		Indice d'anxiété liée au travail scolaire	%				
			A	B	C	D	E
OCDE	Australie	0.2	62	65	68	47	60
	Autriche	-0.1	64	63	51	19	43
	Belgique	-0.2	56	65	42	28	54
	Canada	0.2	59	64	64	46	63
	Chili	0.1	59	81	56	40	54
	République tchèque	-0.2	55	58	40	32	49
	Danemark	0.1	55	65	64	46	54
	Estonie	-0.2	51	55	53	28	41
	Finlande	-0.4	38	44	49	18	37
	France	-0.1	62	65	47	29	55
	Allemagne	-0.3	52	53	42	22	35
	Grèce	-0.1	46	48	59	38	65
	Hongrie	-0.1	62	66	54	27	46
	Islande	-0.1	48	59	51	37	44
	Irlande	0.1	62	69	63	46	55
	Israël	-0.3	58	50	44	33	43
	Italie	0.5	66	85	70	56	77
	Japon	0.3	78	82	62	33	50
	Corée	0.1	69	75	55	42	52
	Lettonie	-0.1	53	68	43	27	47
	Luxembourg	-0.2	58	64	48	28	44
	Mexique	0.3	72	79	60	50	65
	Pays-Bas	-0.5	34	45	39	14	26
	Nouvelle-Zélande	0.3	65	67	72	51	61
	Norvège	0.1	51	66	61	46	49
	Pologne	-0.1	62	70	45	26	41
	Portugal	0.5	84	88	69	46	65
	République slovaque	-0.2	61	62	47	29	45
	Slovénie	0.1	61	72	62	36	51
	Espagne	0.4	75	88	67	48	56
	Suède	0.0	56	56	61	41	59
	Suisse	-0.4	48	56	34	21	35
	Turquie	0.3	70	74	59	56	69
	Royaume-Uni	0.3	62	67	72	52	55
	États-Unis	0.2	63	61	68	43	65
Partenaires	Brésil	0.6	79	93	81	56	74
	P-S-J-G (Chine)	0.2	66	79	62	55	60
	Bulgarie	-0.1	52	61	55	46	62
	Colombie	0.5	74	87	79	58	72
	Costa Rica	0.6	78	92	81	55	61
	Croatie	0.0	72	74	47	36	43
	République dominicaine	0.4	65	82	80	53	64
	Hong-Kong (Chine)	0.3	71	82	67	53	58
	Lituanie	-0.1	61	65	56	43	48
	Macao (Chine)	0.4	74	78	66	58	58
	Monténégro	0.1	65	68	65	47	58
	Pérou	0.1	60	79	72	43	49
	Qatar	0.2	71	69	65	49	55
	Russie	-0.1	52	71	51	39	60
	Singapour	0.6	74	86	76	60	71
	Taipei chinois	0.4	74	82	67	62	68
	Thaïlande	0.1	66	77	63	47	57
	Tunisie	0.1	58	73	60	57	52
	Émirats arabes unis	0.2	68	72	62	44	63
	Uruguay	0.5	72	90	73	53	67

Remarque : Toutes les différences entre les sexes sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableaux III.4.1, III.4.2 et III.4.5.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470845

Quelque 64 % des filles, contre 47 % des garçons, disent ressentir beaucoup d'anxiété à la perspective d'un contrôle, même après une bonne préparation. Cette différence entre les sexes est particulièrement marquée dans certains pays nordiques, à savoir au Danemark, en Islande, en Norvège et en Suède (voir le tableau III.4.2). Cela pourrait s'expliquer par le fait que les filles ont moins confiance en elles que les garçons et qu'en conséquence, elles sont plus angoissées et moins à l'aise avant et pendant les évaluations (Zeidner, 1998). Pour les filles, la perspective d'une évaluation, en particulier dans des matières comme les mathématiques et les sciences, pourrait brandir ce que des psychologues ont appelé la « menace du stéréotype » (Stoet et Geary, 2012) – la possibilité que de mauvaises notes confirment des hypothèses négatives à propos



du groupe auquel elles appartiennent (par exemple, le cliché selon lequel les filles ne peuvent exceller en mathématiques et en sciences) (Stoet et Geary, 2012). Il est possible aussi que les garçons choisissent de ne pas faire état de leur anxiété en répondant au questionnaire PISA à cause des normes sociales qui veulent qu'ils soient forts et aient confiance en eux.

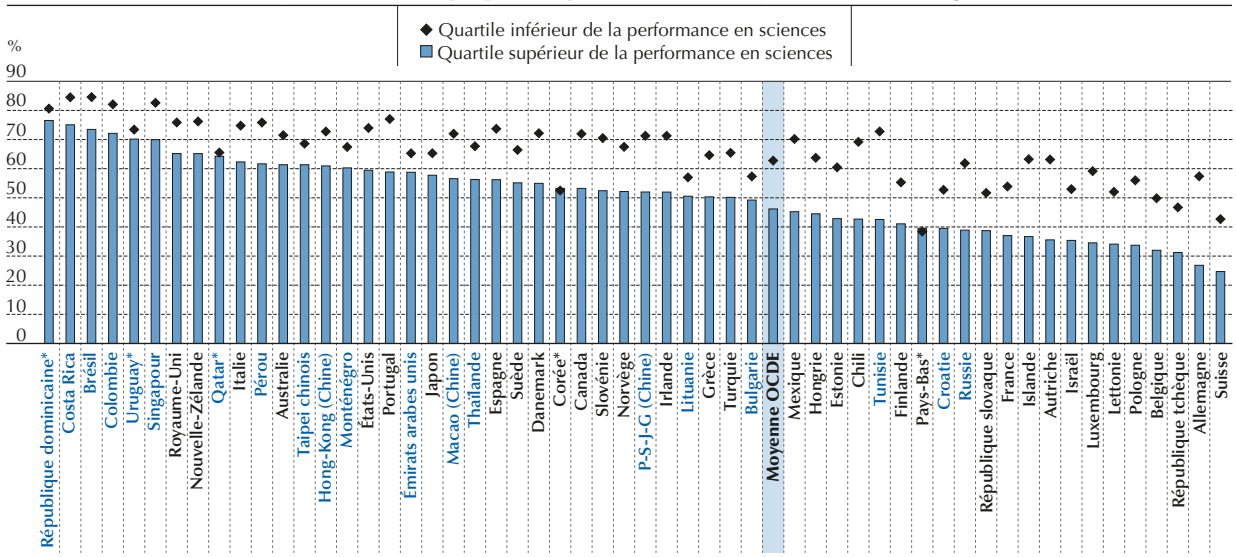
Le statut socio-économique est associé à l'anxiété liée au travail scolaire dans la majorité des pays et économies qui ont participé à l'enquête PISA 2015. La variation de l'anxiété en fonction du statut socio-économique est particulièrement forte au Danemark, au Luxembourg et en Suède (voir le tableau III.4.2). En Suède, par exemple, 65 % des élèves défavorisés disent s'inquiéter souvent à propos de la difficulté d'un contrôle, contre 48 % seulement des élèves favorisés. Au Luxembourg et en Tunisie, les élèves défavorisés sont au moins 18 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves favorisés d'être angoissés à l'idée de passer un contrôle même s'ils se sont bien préparés. Par contraste, en Colombie, en Corée, en Espagne, au Pérou et en République dominicaine, les élèves favorisés sont au moins 5 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves défavorisés de redouter de mauvaises notes. En Corée, les élèves favorisés sont en particulier plus susceptibles que les élèves défavorisés de se dire également très tendus quand ils étudient et angoissés même lorsqu'ils se sont bien préparés pour un contrôle. Les sources d'anxiété scolaire varient entre les cultures (Zeidner et al., 2005) ; de plus, dans certaines cultures, les attentes des parents augmentent avec le statut social (Ang et Huan, 2006 ; Chen, 2012 ; Xiao, 2013).

CONSÉQUENCES DE L'ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE

L'anxiété peut être très handicapante (Herzer, Wendt et Hamm, 2014). Les individus très angoissés sont plus susceptibles que les individus peu angoissés d'adopter des modes de réflexion et des comportements inadéquats pour la tâche à accomplir, ce qui diminue leur performance (Sarason, Sarason et Pierce, 1990 ; Spielberger, 2013). Les élèves très angoissés ont souvent le sentiment qu'ils n'ont pas de prise sur les résultats des évaluations (Schunk, 1991).

Graphique III.4.2 ■ **Anxiété liée au travail scolaire parmi les élèves des quartiles supérieur et inférieur de la performance en sciences**

Pourcentage d'élèves se disant « d'accord » ou « tout à fait d'accord » avec l'affirmation « Même si je me suis bien préparé(e) pour un contrôle, je me sens très angoissé(e) »



Remarque : Les différences statistiquement non significatives de pourcentage d'élèves se sentant très angoissés sont indiquées par un astérisque en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du pourcentage d'élèves très performants en sciences indiquant se sentir très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.3a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470851

L'enquête PISA 2015 montre que l'anxiété est en relation négative avec la performance en sciences, en mathématiques et en compréhension de l'écrit. En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 63 % des élèves peu performants en sciences (ceux qui se situent dans le quartile inférieur de la performance en sciences dans leur pays) et 46 % des élèves très performants (ceux qui se situent dans le quartile supérieur) disent être très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle (voir le graphique III.4.2). La différence d'anxiété liée au travail scolaire entre les élèves peu performants et leurs pairs

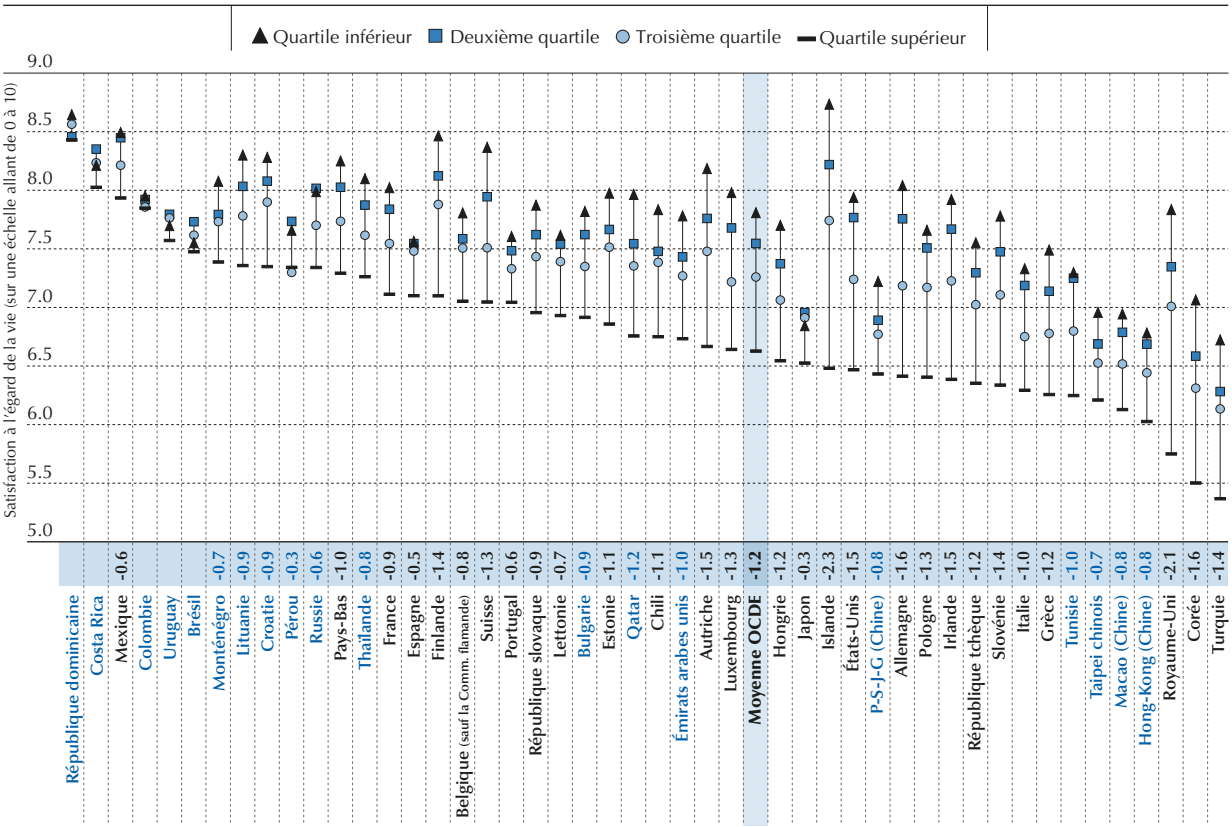
très performants est particulièrement importante (plus de 25 points de pourcentage) en Allemagne, en Autriche, au Chili, en Islande et en Tunisie (voir le tableau III.4.3a). Par contraste, les élèves très performants sont plus inquiets que les élèves peu performants à l'idée d'avoir de mauvaises notes au Brésil, en Colombie, en Corée, au Costa Rica, en Espagne, au Pérou, en République dominicaine, en Thaïlande et en Tunisie. Dans l'ensemble, il existe une faible relation négative entre l'indice d'anxiété liée au travail scolaire et la performance des systèmes d'éducation en sciences.

La peur de commettre des erreurs lors d'un contrôle diminue souvent la performance des élèves très performants qui finissent par « se laisser submerger par la pression » (OCDE, 2015). En moyenne, dans les pays de l'OCDE, 55 % des filles, mais 38 % des garçons, qui se situent parmi les 25 % des élèves les plus performants en sciences dans leur pays se disent très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle (voir le tableau III.4.4). Des différences d'anxiété entre les sexes s'observent toutefois aussi parmi les élèves peu performants. Chez les élèves peu performants, quelque 71 % des filles, mais 54 % des garçons, se disent très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle.

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui se situent dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire font état d'une satisfaction à l'égard de la vie inférieure de 1.2 point (soit l'équivalent de plus de la moitié d'un écart-type sur l'échelle à 10 points de satisfaction à l'égard de la vie) à celle des élèves qui se situent dans le quartile inférieur de cet indice (voir le graphique III.4.3 et le tableau III.4.9). La relation entre la satisfaction à l'égard de la vie et l'anxiété liée au travail scolaire est particulièrement forte en Islande et au Royaume-Uni (plus de 2 points de différence sur l'échelle entre les élèves situés dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire et ceux situés dans le quartile inférieur de cet indice). Le Brésil, la Colombie, le Costa Rica, la République dominicaine et l'Uruguay sont les seuls pays où cette relation n'est pas statistiquement significative.

Graphique III.4.3 ■ **Anxiété liée au travail scolaire et satisfaction à l'égard de la vie**

Niveau moyen de satisfaction à l'égard de la vie, par quartile de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire



Remarque : Les différences statistiquement significatives entre le quartile supérieur et le quartile inférieur de la distribution de l'anxiété liée au travail scolaire sont indiquées en regard du nom du pays/de l'économie (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant du niveau moyen de satisfaction à l'égard de la vie parmi les élèves se situant dans le quartile supérieur de l'indice d'anxiété liée au travail scolaire.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.9.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470868



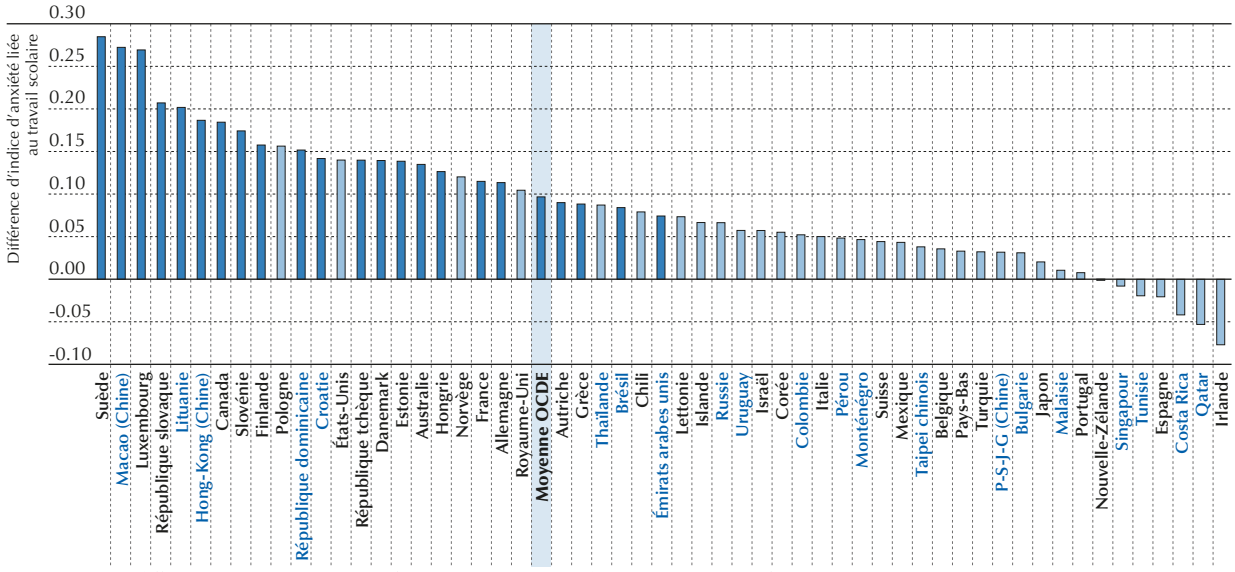
ANXIÉTÉ LIÉE AU TRAVAIL SCOLAIRE : SOURCES ET REMÈDES

Les élèves qui fréquentent un établissement où les normes de performance sont élevées peuvent être exposés à un risque plus grand d'anxiété liée au travail scolaire, en particulier s'ils ont le sentiment de ne pas pouvoir égaler les résultats des autres élèves, et si les enseignants et la direction de leur établissement attachent une grande importance aux classements et à la concurrence en classe. Les parents des élèves qui fréquentent un établissement d'élite versent souvent des frais de scolarité élevés et attendent de leurs enfants qu'ils soient admis dans une université prestigieuse. Comme les établissements d'élite deviennent de plus en plus sélectifs dans l'enseignement tertiaire, certains établissements d'enseignement secondaire réagissent à cette sélectivité concurrentielle en proposant des cours plus difficiles, qui ne sont pas toujours adaptés au niveau de développement de leurs élèves. Les élèves qui fréquentent un établissement de ce type peuvent avoir le sentiment d'être enfermés dans une spirale d'exigences sur laquelle ils n'ont pas de prise (Leonard et al., 2015). Le graphique III.4.4 montre qu'après contrôle de la performance individuelle des élèves, l'anxiété liée au travail scolaire est plus forte dans les établissements très performants en sciences (ceux dont la performance moyenne de l'effectif d'élèves se situe dans le décile supérieur dans leur pays). En d'autres termes, à niveau égal de performance, les élèves font état d'une plus grande anxiété s'ils fréquentent un établissement où la concurrence est plus forte. Ce constat suggère que les comparaisons avec les autres élèves peuvent être source d'anxiété et que les environnements d'apprentissage où la concurrence est forte peuvent être à double tranchant : certains élèves tirent parti de cette émulation, tandis que d'autres ne peuvent gérer le stress qu'elle occasionne.

Les longues heures d'étude pourraient aussi compter parmi les facteurs susceptibles de générer de l'anxiété liée au travail scolaire. Les élèves qui fréquentent un établissement sélectif où la pression est forte pourraient se sentir obligés de consacrer plus de temps à l'étude pour répondre à des attentes externes et à leurs attentes personnelles en matière de résultats scolaires. Le tableau III.4.10 montre qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui fréquentent un établissement où l'élève moyen consacre plus de 50 heures par semaine au travail scolaire sont plus susceptibles de se dire angoissés que les élèves où le temps d'étude moyen se situe entre 35 et 40 heures par semaine. Cette relation entre le temps d'étude à l'école et l'anxiété est plus nette dans certains pays que dans d'autres. En Belgique et en Israël, les élèves qui fréquentent un établissement où le temps d'étude est long sont ainsi au moins 11 points de pourcentage plus susceptibles que les élèves qui fréquentent un établissement où le temps d'étude est moins long de se dire très angoissés même quand ils se sont bien préparés pour un contrôle.

Graphique III.4.4 ■ **Anxiété liée au travail scolaire dans les établissements les plus performants**

Différence de prévalence de l'anxiété liée au travail scolaire entre les établissements se situant dans le décile supérieur de la performance en sciences et tous les autres établissements, après contrôle de la performance des élèves

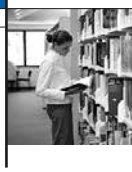


Remarque : Les différences statistiquement significatives sont indiquées dans une couleur plus foncée (voir l'annexe A3).

Les pays et économies sont classés par ordre décroissant de la différence d'anxiété liée au travail scolaire entre les établissements se situant dans le décile supérieur de la performance en sciences et tous les autres établissements.

Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.8a.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470878



Les parents et les professionnels de l'éducation estiment souvent que l'anxiété est la conséquence naturelle de l'excès de contrôles. Dans environ cinq systèmes d'éducation sur six, les élèves passent des tests standardisés obligatoires une fois par an au moins ; dans environ trois pays et économies sur quatre, les élèves passent des tests standardisés non obligatoires au moins une fois par an (OCDE, 2016). Toutefois, la fréquence des tests rapportée par les chefs d'établissement semble sans rapport avec le degré d'anxiété des élèves. De fait, il apparaît qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE, les élèves qui passent au moins une fois par mois des tests standardisés ou conçus par leurs enseignants font état du même degré d'anxiété que les élèves qui en passent moins souvent (voir le tableau III.4.15).

Ce constat pourrait suggérer que ce n'est pas la fréquence des tests, mais plutôt la mesure dans laquelle les élèves perçoivent l'évaluation comme une menace, qui détermine leur degré d'anxiété. Leur perception dépend des caractéristiques des tests et de facteurs relatifs à leur personnalité. Selon Zeidner (1998), la nature et la difficulté des tâches, le mode d'administration et le contexte des épreuves, l'atmosphère, les contraintes horaires et les caractéristiques de l'examinateur déterminent dans quelle mesure les tests sont plus ou moins susceptibles de générer de l'anxiété. Ces caractéristiques de l'environnement d'évaluation entrent en interaction avec des caractéristiques personnelles, comme les capacités d'étude, les capacités de passer des tests, la volonté de réussir, l'efficacité perçue et les facultés intellectuelles. Il convient toutefois de signaler une réserve importante pour l'interprétation de ce constat : l'enquête PISA ne fait pas de distinction entre les épreuves selon l'importance de leurs enjeux.

Les enseignants peuvent réduire l'anxiété et le stress de leurs élèves en leur apprenant régulièrement des méthodes de travail efficaces. Ils peuvent aussi aider leurs élèves à se sentir préparés pour un contrôle en passant en revue le contenu des épreuves déterminantes et en leur proposant des épreuves « blanches » pour leur éviter de se retrouver dans l'inconnu lors des vraies épreuves.

La façon dont les enseignants rendent compte des résultats des devoirs et des tests est également importante. Les enseignants désireux d'améliorer la performance de leurs élèves aux tests risquent de mettre l'accent sur la nécessité d'obtenir de bons résultats pour être admis dans une meilleure université ou décrocher un meilleur emploi (Putwain, 2008). Ce faisant, ils peuvent toutefois attiser les peurs des élèves, qui finiront par se sentir menacés – et encore plus angoissés (Putwain et Symes, 2014 ; Putwain et Best, 2012).

La qualité des relations entre élèves et enseignants, ainsi que le climat en classe, peuvent améliorer grandement la résilience des élèves, leur motivation et leur confiance en soi vis-à-vis du travail scolaire (den Brok, Brekelmans et Wubbels, 2004 ; von der Embse et al., 2016). Pour les enseignants, cela implique d'expliquer des attentes claires, concrètes et réalistes à propos de la performance pour amener les élèves à avoir confiance en eux-mêmes et en leur efficacité. Lorsque les enseignants les aident à se fixer des objectifs réalistes d'apprentissage, les élèves sont plus susceptibles de définir et de vivre la réussite dans leurs propres termes, quelles que soient leurs notes ou celles des autres élèves (Ormrod, 2014).

Le graphique III.4.5 montre que les pratiques des enseignants, leurs comportements et leur façon de communiquer en classe sont associés aux sentiments des élèves à propos des évaluations. En moyenne, dans les pays de l'OCDE (et dans 12 pays et économies dont les données sont disponibles [voir le tableau III.4.11]), après contrôle de la performance des élèves et de leur statut socio-économique, ceux qui déclarent que leur professeur de sciences adapte son cours aux besoins et aux connaissances de la classe sont moins susceptibles de se dire très angoissés même s'ils se sont bien préparés pour un contrôle ou très tendus quand ils étudient. Dans l'ensemble, les élèves sont aussi moins susceptibles de faire état d'anxiété si leur professeur de sciences leur apporte une aide personnalisée lorsqu'ils sont en difficulté.

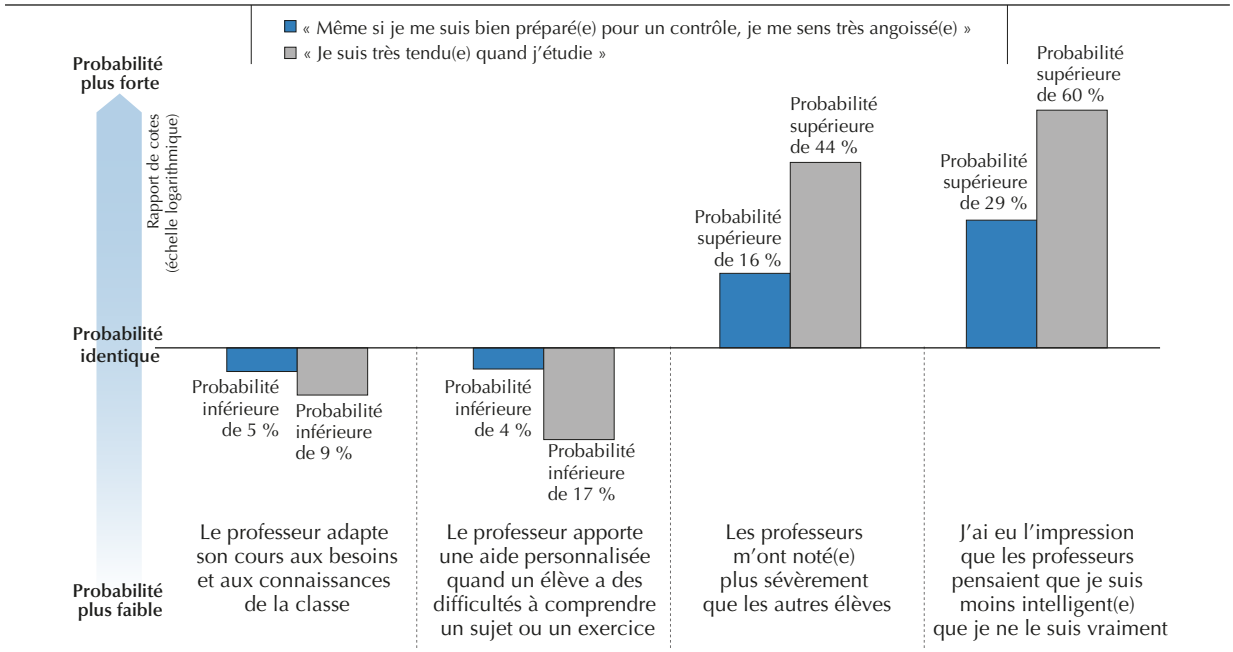
Par contraste, de mauvaises relations entre élèves et enseignants peuvent amener les élèves à perdre confiance et à ressentir de l'anxiété. Le graphique III.4.5 montre aussi qu'en moyenne, dans les pays de l'OCDE (et dans la majorité des pays et économies dont les données sont disponibles [voir le tableau III.4.11]), les élèves sont 60 % plus susceptibles de se dire très tendus quand ils étudient et environ 29 % plus susceptibles de se dire angoissés avant un contrôle s'ils ont l'impression que leur professeur pense qu'ils sont moins intelligents qu'ils ne le sont vraiment. Selon des recherches en neurosciences, même les brèves émotions négatives à l'école (par exemple, la peur suscitée par le fait qu'un enseignant semble en colère) peuvent exacerber l'anxiété des élèves liée aux contrôles et à l'étude (Raufelder et al., 2016).

Des relations positives avec les parents constituent une autre forme de soutien social qui permet aux adolescents de faire face aux événements stressants (Baumrind, 1991 ; Cohen et Wills, 1985). Les parents peuvent aider leurs enfants à gérer leur anxiété en les encourageant à avoir confiance en leur capacité de mener diverses tâches académiques à bien. Les parents qui mettent trop de pression sur leurs enfants, en accordant trop d'importance à leurs notes ou à leurs résultats aux contrôles, ou en leur fixant des objectifs ambitieux qu'ils ne sont réalistement pas en mesure d'atteindre, peuvent les amener à s'inquiéter davantage et saper leur confiance en eux (Gherasim et Butnaru, 2012 ; Putwain, Woods et Symes, 2010).



Graphique III.4.5 ■ **Pratiques des enseignants et anxiété des élèves vis-à-vis du travail scolaire**

Probabilité pour les élèves de se sentir très angoissés même s'ils sont bien préparés pour un contrôle ou de se sentir très tendus quand ils étudient pour un contrôle, selon les pratiques des enseignants



Remarques : On a procédé à une transformation logarithmique du rapport de cotes afin de permettre la comparabilité des valeurs inférieures à 1 et supérieures à 1 dans le graphique. L'interprétation du rapport de cotes (en termes de changement, exprimé en pourcentage, de la probabilité du résultat) est indiquée au-dessus ou en dessous de chaque barre.

Ces valeurs tiennent compte des différences entre les élèves d'indice PISA de statut économique, social et culturel (SESC), et de performance en sciences.

Toutes les valeurs sont statistiquement significatives (voir l'annexe A3).

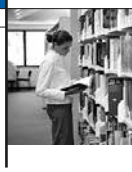
Source : OCDE, Base de données PISA 2015, tableau III.4.11.

StatLink http://dx.doi.org/10.1787/888933470882

En moyenne, dans les pays de l'OCDE, près de 90 % des élèves déclarent que leurs parents les encouragent à avoir confiance en eux (voir le tableau III.9.18). Le tableau III.4.13 montre qu'après contrôle des différences de performance et de statut socio-économique, les filles qui ont le sentiment de recevoir ce type de soutien émotionnel de leurs parents sont 21 % moins susceptibles de se dire très tendues quand elles étudient, en moyenne, dans les pays de l'OCDE. Cette relation est plus marquée chez les filles que chez les garçons, ce qui peut laisser penser que les parents éprouvent plus de difficultés à communiquer avec leurs fils et à lutter contre ce qui les met mal à l'aise. Ce constat corrobore les conclusions de recherches antérieures, qui montrent que les garçons ont tendance à considérer toute intervention de leurs parents comme une forme de pression, alors que les filles parviennent mieux à différencier le soutien de la pression de leurs parents (Leff et Hoyle, 1995 ; Raufelder et al., 2016).

Implications des résultats de l'enquête PISA pour l'action publique

- Les enseignants, les chefs d'établissement et les psychologues scolaires devraient prendre conscience de l'impact que l'anxiété liée au travail scolaire peut avoir sur le bien-être des élèves, et agir de concert pour créer un environnement d'apprentissage plus positif et plus favorable.
- L'école peut informer les parents au sujet des effets délétères de l'anxiété chronique sur leurs enfants et les amener à engager un dialogue avec leurs enfants sur les attentes en matière de résultats scolaires et sur la définition de la réussite.



Références

Ang, R.P. et **V.S. Huan** (2006), « Academic expectations stress inventory: Development, factor analysis, reliability, and validity », *Educational and Psychological Measurement*, vol. 66/3, pp. 522-539, http://dx.doi.org/10.1177/0013164405282461.

Baumrind, D. (1991), « The influence of parenting style on adolescent competence and substance use », *The Journal of Early Adolescence*, vol.11/1, pp. 56-95, http://dx.doi.org/10.1177/0272431691111004.

Chen, H. (2012), « Impact of parent's socioeconomic status on perceived parental pressure and test anxiety among Chinese high school students », *International Journal of Psychological Studies,* vol. 4/2, pp. 235-245, http://dx.doi.org/10.5539/ijps.v4n2p235.

Cohen, S. et **T.A. Wills** (1985), « Stress, social support, and the buffering hypothesis », *Psychological Bulletin*, vol. 98/2, pp. 310-357.

Cortina, K.S. (2008), « Leistungsängstlichkeit [Performance anxiety] », in W. Schneider et M. Hasselhorn (éd.), *Handbuch Der Pädagogischen Psychologie*, Hogrefe, Göttingen, Allemagne, pp. 50-61.

den Brok, P., M. Brekelmans et **T. Wubbels** (2004), « Interpersonal teacher behaviour and student outcomes », *School Effectiveness and School Improvement,* vol. 15/3-4, pp. 407-442, http://dx.doi.org/10.1080/09243450512331383262.

Gherasim, L.R. et **S. Butnaru** (2012), « The effort attribution, test anxiety and achievement in sciences: The moderating effect of parental behaviour », *International Journal of Learning*, vol. 18/10, pp. 283-291.

Herzer, F., J. Wendt et **A.O. Hamm** (2014), « Discriminating clinical from nonclinical manifestations of test anxiety: A validation study », *Behavior Therapy*, vol. 45/2, pp. 222-231, http://dx.doi.org/10.1016/j.beth.2013.11.001.

Leff, S.S. et **R.H. Hoyle** (1995), « Young athletes' perceptions of parental support and pressure », *Journal of Youth and Adolescence*, vol. 24/2, pp. 187-203, http://dx.doi.org/10.1007/BF01537149.

Leonard, N.R. et al. (2015), « A multi-method exploratory study of stress, coping, and substance use among high school youth in private schools », *Frontiers in Psychology,* vol. 6/1028, http://dx.doi.org/10.3389/fpsyg.2015.01028.

OCDE (2016), *Résultats du PISA 2015 (Volume II): Politiques et pratiques pour des établissements performants,* Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264267558-fr.

OCDE (2015), *L'égalité des sexes dans l'éducation : Aptitudes, comportement et confiance*, PISA, Éditions OCDE, Paris, http://dx.doi.org/10.1787/9789264230644-fr.

Ormrod, J.E. (2014), *Educational Psychology: Developing Learners*, 8th edition, Pearson Education, Upper Saddle River, NJ.

Putwain, D. (2008), « Examination stress and test anxiety », *The Psychologist*, vol. 21/12, pp. 1026-1029.

Putwain, D. et **N. Best** (2012), « Do highly test anxious students respond differentially to fear appeals made prior to a test? », *Research in Education*, vol. 88/1, pp. 1-10.

Putwain, D.W., K.A. Woods et **W. Symes** (2010), « Personal and situational predictors of test anxiety of students in post-compulsory education », *British Journal of Educational Psychology,* vol. 80/1, pp. 137-160, http://dx.doi.org/10.1348/000709909X466082.

Ramirez, G. et **S.L. Beilock** (2011), « Writing about testing worries boosts exam performance in the classroom », *Science*, vol. 331/6014, pp. 211-213, http://dx.doi.org/10.1126/science.1199427.

Raufelder, D. et al. (2016), « Adolescents' socio-motivational relationships with teachers, amygdala response to teacher's negative facial expressions, and test anxiety », *Journal of Research on Adolescence*, vol. 26/4, pp. 706-722, http://dx.doi.org/10.1111/jora.12220.

Salend, S.J. (2012), « Teaching students not to sweat the test », *Phi Delta Kappan*, vol. 93/6, pp. 20-25, http://dx.doi.org/10.1177/ 00317 2171209300605.

Sarason, B., I. Sarason et **G. Pierce** (1990), « Traditional views of social support and their impact on assessment », article en ligne, https://www.researchgate.net/publication/232474109_Traditional_views_of_social_support_and_their_impact_on_assessment (consulté le 3 avril 2017).

Schunk, D.H. (1991), « Self-efficacy and academic motivation », *Educational Psychologist,* vol. 26/3-4, pp. 207-231, http://dx.doi.org/10.1080/00461520.1991.9653133.

Spielberger, C.D. (éd.) (2013), *Anxiety: Current Trends in Theory and Research*, Academic Press, Londre, UK.

Stoet, G. et **D.C. Geary** (2012), « Can stereotype threat explain the gender gap in mathematics performance and achievement? », *Review of General Psychology*, vol. 16/1, pp. 93-102, http://dx.doi.org/10.1037/a0026617.

Vogl, E. et **R. Pekrun** (2016), « Emotions that matter to achievement », in Brown, G.T.L. et L. Harris (éd.), *Handbook of Human and Social Conditions in Assessment*, Taylor and Francis Group, Routledge, New York, NY, pp. 111-128.

von der Embse, N.P. et al. (2016), « Teacher stress, teaching-efficacy, and job satisfaction in response to test-based educational accountability policies », *Learning and Individual Differences*, vol. 50, pp. 308-317, http://dx.doi.org/10.1016/j.lindif.2016.08.001.

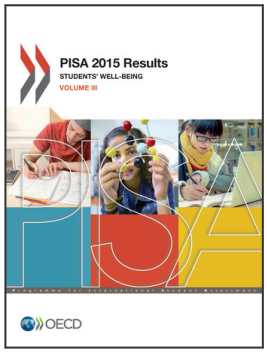


Xiao, J. (2003), *Academic Stress, Test Anxiety, and Performance in a Chinese High School Sample: The Moderating Effects of Coping Strategies and Perceived Social Support*, thèse de doctorat, Georgia State University, Atlanta, GA, http://scholarworks.gsu.edu/cps_diss/88 (consulté le 3 avril 2017).

Zeidner, M. (2007), « Test anxiety in educational contexts: Concepts, findings, and future directions », in P.A. Schutz et R. Pekrun (éd.), *Emotion in Education*, Educational Psychology Series, Elsevier Academic Press, San Diego, CA, pp. 165-184.

Zeidner, M. (1998), *Test Anxiety – The State of the Art*, Kluwer Academic/Plenum Publishers, New York, NY.

Zeidner, M. et al. (2005), « Evaluation anxiety: Current theory and research », in A.J. Elliot et C.S. Dweck (éd.), *Handbook of Competence and Motivation,* Guilford Publications, New York, NY, pp. 141-166.



Extrait de :

PISA 2015 Results (Volume III)

Students' Well-Being

Accéder à cette publication :
https://doi.org/10.1787/9789264273856-en

Merci de citer ce chapitre comme suit :

OCDE (2018), « L'anxiété liée au travail scolaire », dans *PISA 2015 Results (Volume III) : Students' Well-Being*, Éditions OCDE, Paris.

DOI: https://doi.org/10.1787/9789264288850-8-fr

Cet ouvrage est publié sous la responsabilité du Secrétaire général de l'OCDE. Les opinions et les arguments exprimés ici ne reflètent pas nécessairement les vues officielles des pays membres de l'OCDE.

Ce document et toute carte qu'il peut comprendre sont sans préjudice du statut de tout territoire, de la souveraineté s'exerçant sur ce dernier, du tracé des frontières et limites internationales, et du nom de tout territoire, ville ou région.

Vous êtes autorisés à copier, télécharger ou imprimer du contenu OCDE pour votre utilisation personnelle. Vous pouvez inclure des extraits des publications, des bases de données et produits multimédia de l'OCDE dans vos documents, présentations, blogs, sites Internet et matériel d'enseignement, sous réserve de faire mention de la source OCDE et du copyright. Les demandes pour usage public ou commercial ou de traduction devront être adressées à rights@oecd.org. Les demandes d'autorisation de photocopier une partie de ce contenu à des fins publiques ou commerciales peuvent être obtenues auprès du Copyright Clearance Center (CCC) info@copyright.com ou du Centre français d'exploitation du droit de copie (CFC) contact@cfcopies.com.

